

# Как директора российских школ принимают решения

**А. Г. Каспржак, Н. В. Бысик**

Статья поступила  
в редакцию  
в июле 2014 г.

**Каспржак Анатолий Георгиевич**  
кандидат педагогических наук, директор Центра развития лидерства в образовании Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: agkasprzhak@hse.ru

**Бысик Надежда Викторовна**  
научный сотрудник Центра развития лидерства в образовании Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: nbysik@hse.ru

Адрес: Москва, 101000, Потаповский пер., 16, стр. 10.

**Аннотация.** Обсуждаются результаты пилотного проекта, выполненного в 2013–2014 гг. в рамках международного сравнительного исследования Asia Leadership Project. Это исследование продолжает начатое в 2006–2008 гг. изучение школьных лидеров в странах Европы и Америки. В нем наряду с Россией принимают участие Австралия, Гонконг, Индонезия, Малайзия и Сингапур. На основании анализа данных статистической отчетности по Российской Федерации в целом, а также по Москве и Красноярскому краю создан портрет среднестатисти-

ческого директора образовательной организации и выделены его специфические региональные особенности (возраст, пол, стаж, квалификация и т. д.). По результатам исследования стили принятия решения (методика Алана Роу) руководителями школ Москвы, Красноярска и победителями профессионального конкурса «Директор школы» авторы приходят к выводу, что контекстные факторы, личностные и профессиональные установки директора существенно влияют на характер школьного лидерства. Обсуждаются изменения в стиле управления школой, произошедшие в последние десятилетия, способы управления, которые практикуют директора российских школ, сходства и различия между их практикой и методами работы канадских коллег. Описан замысел (дизайн) масштабного исследования рассматриваемых проблем, которое планируется провести в дальнейшем.  
**Ключевые слова:** директора школ, профессиональная квалификация, личностные характеристики, школьное лидерство, стили принятия решений.

## 1. История проекта

В обыденном сознании образ директора школы обычно ассоциируется с идеальным человеком: от романтика-идеалиста Корчака до коммунистического канона, имя которому Антон Макаренко. Эти лица как-то зашли в память миллионов россиян заботливого, мудрого, зависимого от властей во всяком их проявлении и потому неудовлетворенного собой директора-завхоза, которых так много в наших школах.

Так кто же он — среднестатистический директор российской школы: как принимает решения (если принимает), какого, как

говорится, пола и возраста? С кем он вступает в коммуникацию, за счет чего организует взаимодействие внутри и вне коллектива? Каковы его ценностные установки, представления о профессии? Является ли он лидером школы и ее педагогического коллектива?

Катализатором запуска нашего исследования стало приглашение Центра развития лидерства в образовании Института образования НИУ ВШЭ к участию в международном сравнительном исследовании Asia Leadership Project. Этот проект, в котором наряду с Россией принимают участие Австралия, Гонконг, Индонезия, Малайзия и Сингапур, стартовал в 2014 г. Он является продолжением проекта «Совершенствуя систему школьного руководства» (Improving School Leadership), который реализован по инициативе Директората ОЭСР по образованию совместно с Комитетом ОЭСР по образовательной политике в 2006–2008 гг. и в ходе которого изучался феномен школьного лидерства в 22 странах ОЭСР<sup>1</sup>.

Организаторы проекта исходили из предположения, что «в отличие от концепции директорства (principalship), которая получила распространение в середине XX в., в последние десятилетия все большее признание получает концепция лидерства (leadership). Первая концепция основана на рассмотрении школьной организации по индустриальной модели (industrial model of schooling), согласно которой ответственность за функционирование организации (школы) возлагается на представителей администрации. В рамках концепции лидерства управленческие полномочия распределяются между разными участниками, выполняющими различные функции и роли как внутри, так и за пределами школы» [Сторчак, 2012]. На основании такого представления о руководстве идеологи проекта сформулировали ряд исследовательских вопросов.

1. Кого в сегодняшней школе можно считать лидером или лидерами?
2. Какие профессиональные навыки и личные качества лидеров востребованы внутри и вне коллектива?
3. Что представляет собой современный успешный директор школы? Кто и как становится директором, все ли они являются лидерами своих коллективов?
4. Кто и как образует эффективные управленческие команды? Как распределяются полномочия между их членами? Кто

<sup>1</sup> Подробнее см. материал, подготовленный заместителем директора Информационно-координационного центра по взаимодействию с ОЭСР Института международных организаций и международного сотрудничества НИУ ВШЭ О. В. Перфильевой [Совершенствуя систему школьного руководства...].

Работа выполнена в рамках научных проектов Центра развития лидерства в образовании, реализуемых в 2014 г.: проекта «Руководящие кадры (лидеры) российских школ: кто и как управляет обновлением образовательного процесса (российская часть международного сравнительного исследования Asia Leadership Project)» и Государственного контракта на выполнение научно-исследовательских работ 08.№ 81.11.0076 «Исследование эффективных моделей государственного-общественного управления образованием, связанных с личностными и профессиональными характеристиками руководителей общеобразовательных организаций, с целью разработки и распространения рекомендаций по повышению профессионального уровня управленческих кадров на всей территории РФ».

из членов управленческой команды чем занимается в течение дня, недели, года? Где и как происходит подготовка лидеров?

5. Как ведется подготовка лидеров в сфере образования?
6. И наконец, главный вопрос (основная управленческая проблема): связаны ли и если связаны, то как стили руководства школой с ее образовательными результатами?

В апреле 2008 г. на итоговой конференции проекта ОЭСР «Совершенствуя систему школьного руководства» исследователи, политики и практики были единодушны во мнении, что улучшение систем образования в разных странах возможно лишь при успешном развитии системы школьного руководства. Это означает, что первостепенной задачей исследователей в области образования является изучение существующего директорского корпуса и практик работы и подготовки директоров.

Уже на стадии разработки дизайна исследования было ясно, что картина школьного лидерства в многонациональной и поликонфессиональной стране, какой является Россия, будет весьма неоднородной и что в странах переходной экономики, где трансформируются не только отношения собственности, но и институты и механизмы управления, будут свои, специфические характеристики управленческого корпуса. Это означало, во-первых, что портрет среднестатистического директора следует строить не по стране в целом, а по регионам, и, во-вторых, что в России пока вряд ли можно назвать директора школьным лидером. Мы, скорее, привыкли считать его администратором или управленцем. Не стали типичными в России и такие явления, как реально действующие управленческие команды, способные проектировать развитие организации, не говоря уж о готовности директора школы доминировать в своем коллективе, подчиняясь при этом распоряжениям вышестоящих руководителей.

## **2. Стили принятия управленческих решений**

На информационной стадии развития общества изменяются требования к организации образовательного процесса. Принципиальным является осуществление перехода от традиционного планирования деятельности преподавателя (teaching) к планированию деятельности ученика (learning). Понятно, что начинать движение к этому переходу можно, лишь изменив характер взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, который задается, в числе прочих факторов, и стилем принятия управленческих решений, свойственным руководителю образовательной организации (школы).

Влияние стиля принятия решений, характерного для руководителей школ, на ход реформы образования нашло свое подтверждение в исследовании школьных директоров, проведенном

в канадской провинции Нью-Брансуик. В 2002 г. власти провинции опубликовали план развития образования, ориентированный на повышение успеваемости всех учащихся. Стратегии достижения этой цели включали модернизацию процесса обучения и трансформацию школ из иерархических организаций в сообщества профессионального сотрудничества. Такие сообщества подразумевают особую форму лидерства и руководства школой: активное взаимодействие учителей и школьной администрации, участие в процессе принятия решений всех заинтересованных сторон и разделение между ними ответственности за принятые решения. Спустя три года были изучены стили принятия решений 166 из 259 директоров школ, работающих в провинции Нью-Брансуик.

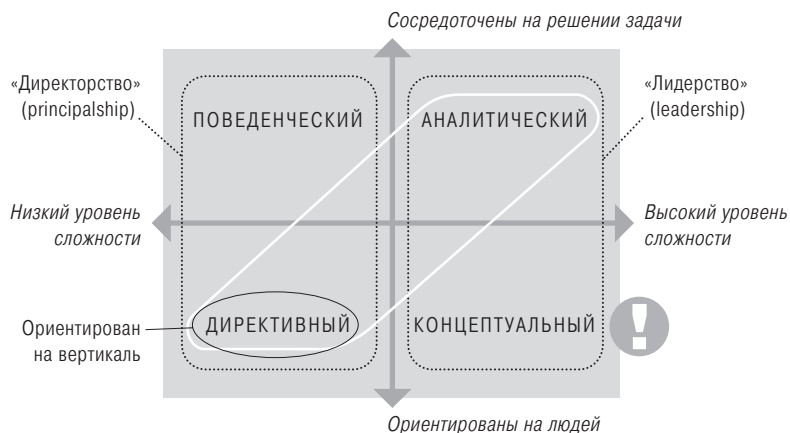
Оказалось, что с 2002 по 2005 г., несмотря на усилия по формированию системы образования в провинции, перехода к профессиональному сотрудничеству директоров и учителей (к участию всех в процессе принятия решений и разделению ответственности) не произошло. Открытые к сотрудничеству руководители-энтузиасты, замахивающиеся на решение задач высокой когнитивной сложности, использующие концептуальный подход как доминирующий стиль принятия решений, составляли менее одной четверти опрошенных директоров. В рамках классификации А. Роу, которая была положена в основу тестирования управленческих стилей, таких директоров можно назвать «рациональными специалистами высокого класса». Такие учителя любят перемены, наслаждаются вариативностью, рассматривают ситуацию во всех деталях и принимают решения не торопясь. При этом они, однако, ориентированы на решение задач вне партнерства с сотрудниками, а это не может содействовать развитию профессиональных сообществ, т. е. изменению характера взаимоотношений в рамках образовательного процесса. Наиболее распространенными стилями в средних школах по-прежнему были директивный (33%) и аналитический (25%) [Williams, 2006].

Итак, выводы авторов исследования оказались неутешительны: канадские директора продолжали использовать стиль лидерства, который не благоприятствует результативному взаимодействию руководителя с учителями. Одной из причин его устойчивости вопреки усилиям по модернизации образовательной системы, считают канадские исследователи, является то, что современная иерархическая образовательная система способствует использованию директивного и аналитического стиля в руководстве. Директора просто подстраиваются под систему, в которой они работают.

Для проведения обследования директоров в канадском исследовании применялся опросник Алана Роу (Alan Rowe). Созданная им модель принятия решений основана на двух пе-

Авторы выражают благодарность профессору *Альме Харрис*, директору Института лидерства в образовании Университета Малайи, и *Мишель Джонс*, заместителю директора Института; декану факультета менеджмента НИУ ВШЭ *Н. Б. Филинову*, студентам этого факультета *Е. Бушуевой* и *Г. Калинкиной*; стажеру-исследователю Центра развития лидерства в образовании *Д. Шевцову*; доценту Института образования НИУ ВШЭ *Д. Е. Фишбеину*; работникам органов управления образованием пилотных регионов проекта *М. И. Случу* (Юго-Западный округ г. Москвы), *М. Г. Мокринскому* (Центральный округ г. Москвы); директору департамента образования Ямало-Ненецкого АО *И. К. Сидоровой*; директору Красноярского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования *Е. А. Чигановой* и заведующей кафедрой управления, экономики и права Института *С. М. Катышук*; научному сотруднику ФИРО *О. Зайцевой*; сотрудникам Института образования НИУ ВШЭ, которые принимали участие в обсуждении замысла, дизайна и получении промежуточных результатов исследования.

Рис. 1. Сущность стилей принятия управленческих решений (Alan Rowe)



ременных: ориентация лидера на цели (решаемые задачи) и когнитивная сложность решаемых задач (рис. 1). Итак, две растяжки, характеризующие поведение школьного лидера, — это:

- а) ориентация на *сотрудника* как на *соисполнителя* в достижении цели или как на *работника*, который является *средством* решения задачи;
- б) стремление *решать* поставленные перед ним и/или самостоятельно сформулированные *когнитивно сложные* задачи (за счет использования дополнительной информации, поиска нетривиальных решений и т. д.) или стремление максимально *упрощать задачи* и решать уже их.

В табл. 1 приведены классификация и описание стилей принятия управленческих решений по А. Роу, из которых можно составить представление как о характеристиках лидера, так и о возможных их последствиях для руководимого им коллектива.

Безусловно, стили в чистом виде в природе не встречаются, есть стили доминирующие и резервные (предпочитаемые и избегаемые). Кроме того, нет стилей хороших и плохих, для решения разных управленческих задач подходят разные стили принятия решений. Стиль принятия управленческих решений — это способы и варианты действий, которыми руководители наиболее часто пользуются в процессе подготовки и принятия решений. Стиль руководителя репродуцируется работниками организации, что в школе во многом определяет характер отношений между субъектами образовательного процесса.

Таблица 1. **Стили принятия управленческих решений по А. Роу**

Стиль	В стрессе	Мотивы	На что опирается при решении проблем	Тип мышления
<b>Директивный</b> Ориентирован на решение задач низкой когнитивной сложности	Взрывается	Статус, власть	Правила	Фокусировка на решении задачи
<b>Аналитический</b> Ориентирован на решение задач высокой когнитивной сложности	Следует правилам	Перемены	Анализ и понимание	Логика
<b>Концептуальный</b> Ориентирован на людей и решение задач высокой когнитивной сложности	Неустойчивый	Признание	Интуиция	Креативность
<b>Поведенческий</b> Ориентирован на людей и решение задач низкой когнитивной сложности	Избегает сложностей	Принятие	Чувства и инстинкт	Эмоциональность

Источник: [Филинов, 2009].

Опросник А. Роу содержит 20 закрытых вопросов. На каждый вопрос возможны 4 варианта ответа, соответствующие выделяемым А. Роу стилям принятия управленческих решений<sup>2</sup>. Респондент должен ранжировать предложенные варианты ответа, присвоив им баллы (8, 4, 2, 1). Чем больше, по его мнению, то или иное действие (вариант ответа) характерно для его управленческой деятельности, тем больше баллов этому варианту ответа должно быть присвоено.

Выбранные респондентом характеристики способа принятия решения распределяются по четырем столбцам: предпочитаемая форма выработки решения; требуемый для этого объем информации; форма представления информации; объект, на который ориентируется респондент, принимая решение (табл. 2). Суммы баллов по каждому столбцу представляют собой оценки частоты применения директивного, аналитического, концептуального и поведенческого стиля принятия решений.

Ответы респондентов собираются в таблицу, затем подсчитывается общее количество выборов, соответствующих тому или иному стилю.

<sup>2</sup> Использован перевод анкеты и описания методологии А. Роу, выполненный Н. Б. Филиновым [2009].

Таблица 2. **Характеристики способов принятия решений по А. Роу**

Наименование стиля принятия решений	Предпочитаемая форма выработки решения	Требуемый объем информации	Предпочитаемая форма информации	В принятии решений ориентируется на
<b>Аналитический</b>	Индивидуальная	Большой	Письменная	Выбор оптимального варианта
<b>Директивный</b>	Индивидуальная	Малый	Устная	Время и получение практического решения
<b>Концептуальный</b>	Групповая	Большой	Образная	Выбор оптимального варианта
<b>Поведенческий</b>	Групповая	Малый	Устная	Отношения с людьми

### **3. Обзор исследований директоров школ в России за последние 20 лет**

Ретроспективный анализ развития профессии директора школы в России показал, что со времен царских гимназий главным для ряда поколений руководителей школ оставались поддержание внешнего порядка в учебном заведении и реализация предъявляемых к нему требований [Кричевский, 2004]. Ведущим компонентом деятельности руководителей школ в России на протяжении столетий были надзор и контроль за деятельностью педагогов и учащихся. Школьные администраторы не имели менеджерских навыков, их основной задачей было точное и быстрое выполнение директив сверху, поэтому директорами, как правило, становились лояльные и послушные учителя, которые проходили карьерный путь от учителя до завуча, а затем до директора. После назначения администраторы обычно в течение месяца обучались на курсах повышения квалификации в области финансовой деятельности и администрирования. С точки зрения работодателя, для успешной работы директором не требовалось навыков стратегического планирования или социального проектирования, знаний о педагогических инновациях и тем более о методах исследований в социальной сфере. Диплома о высшем педагогическом образовании в России и тогда, и сейчас вполне достаточно, чтобы стать и учителем, и директором, и руководителем в системе образования.

Обзор современных исследований в области образовательного менеджмента и школьного лидерства свидетельствует о том, что за рубежом данной проблематике уделяется большое внимание. При этом список российских работ за постсоветский период ограничивается несколькими диссертационными исследованиями по теме школьного администрирования (например, [Корнилова, 2009; Лесина, 2002; Гришина, 2004]). Выводы в этих работах нередко основаны не на эмпирических данных, а на об-

щих утверждениях, построении теоретических моделей, экспертных мнениях.

Одним из наиболее значимых исследований в этом ряду, с нашей точки зрения, является изучение мнения 1400 школьных руководителей из шести регионов России [Март, Бриллер, 1996], целью которого было определить, является ли школьный администратор в России инициатором и движущей силой инноваций, которые ведут к улучшению работы школы. Авторы оценивали отношение школьных руководителей к различным аспектам децентрализации управления образованием, инновациям, внедрению в практику работы западных технологий управления. Согласно полученным ими данным, полностью самостоятельных, ориентированных на применение новых технологий директоров среди опрошенных оказалось не более 1,5%. Большая же часть респондентов характеризовала себя как ограниченно независимых, но инновационных и ориентированных на лучшие образцы организации образования (российские, а не признанные в мировой науке).

Целью опроса 282 директоров школ в четырех российских регионах, проведенного под руководством Л. И. Фишмана, было изучение профессиональных ценностей и стереотипных представлений школьных администраторов [Фишман, 1999]. На основании полученных данных выделены пять кластеров руководителей, весьма существенно различающихся по характеру ценностей. Подавляющее большинство директоров составили кластер с относительно высокими требованиями к своей деятельности («типичные», или «традиционно-прогрессивные», руководители). Оставшиеся менеджеры образования были сгруппированы в небольшие кластеры, характеризующиеся весьма специфическими профессиональными взглядами («функциональные руководители», «псевдосовременные руководители», «властолюбцы» и «образовательные администраторы»). Автор утверждает, что после первых нескольких лет работы профессиональные представления и отношения директоров школ перестают сколько-нибудь существенно изменяться, при этом для структуры их профессионального сознания характерны неструктурированность, синкретичность и отсутствие рефлексивного анализа собственной деятельности. На формирование профессиональных убеждений руководителей влияют прежде всего внешние факторы: требования руководящих органов к их деятельности и ее результатам и установки региональной кадровой политики. Л. И. Фишман приходит к выводу, что жесткое регламентирование деятельности при отсутствии достаточно четкого определения прогнозируемых результатов приводит к меньшей управляемости системы и большему разнообразию далеких от логики образовательного менеджмента профессиональных культур руководителей.



**4. Гипотеза исследования**

Мы предположили, что стили принятия управленческих решений руководителями школ различаются в разных регионах России и что одним из факторов, обуславливающих эти различия, являются особенности региональной политики в сфере образования: стиль принятия управленческих решений руководителями системы образования на данной территории, их подход к отбору и расстановке кадров, характер взаимодействия стейкхолдеров учреждений образования. Мы также предположили, что директора школ — победители профессиональных конкурсов отличаются от своих коллег по стилю принятия управленческих решений: они более самостоятельны в выборе и ориентируются на решение задач высокой когнитивной сложности.

**5. Методы исследования**

Для составления портрета среднестатистического директора школы как по Российской Федерации в целом, так и в пилотных регионах (двух округах Москвы и Красноярском крае) использовались следующие материалы:

- данные Федерального статистического наблюдения РФ в сфере образования (форма № 83-рик «Сведения о численности и составе работников учреждения, реализующего программы общего образования»; сведения были собраны по Российской Федерации в целом, по Москве и Красноярскому краю в динамике за четыре года — с 2009 по 2012 г.);
- результаты анкетирования директоров школ в исследовании TALIS-2008<sup>3</sup>;
- нормативно-правовая база, регламентирующая деятельность руководителя образовательной организации региона, прежде всего порядок назначения на должность (контекстные факторы);
- описание и анализ практик работы лучших директоров школ Ямало-Ненецкого автономного округа<sup>4</sup>.

Свойственные директорам школ стили принятий решений оценивались с помощью онлайн-анкетирования, в ходе которого директора заполняли опросник А. Роу.

Проведено сплошное анкетирование директоров Москвы как наиболее развитого региона страны и Красноярского края как

---

<sup>3</sup> Teaching and Learning International Survey — международное сравнительное исследование особенностей подготовки и работы учителей, которое регулярно проводится более чем в 30 странах мира.

<sup>4</sup> Подготовлены слушателями программы профессиональной переподготовки, которую Институт образования НИУ ВШЭ проводил для руководителей школ Ямало-Ненецкого автономного округа в 2013/2014 учебном году.

региона удаленного от центра, масштабного, протянувшегося с севера на юг России, с преобладанием сельских школ. Красноярский край интересен с точки зрения социологических опросов еще и тем, что голосование в нем в ходе последних общероссийских выборов дало результат, близкий к итоговому по РФ, это означает, что регион условно может рассматриваться как «Россия в миниатюре». В Красноярском крае на вопросы анкеты ответили 874 директора из 1128.

В Москве для проведения опроса были выбраны Центральный и один из периферийных административных округов — Юго-Западный. Всего были опрошены 273 руководителя школ, расположенных на этих территориях (100%).

Полученные результаты сравнивались не только между собой, но и с результатами выборочного анкетирования директоров общеобразовательных учреждений — победителей профессионального конкурса «Директор года»<sup>5</sup> 2011–2013 гг. Опрошены 27 из 30 финалистов.

Исследование носило пилотный характер. Одна из его целей состояла в том, чтобы опробовать опросник А. Роу и с его помощью обнаружить некоторый набор типовых характеристик директорского корпуса (стилей принятия управленческих решений), которые далее, в ходе более масштабного исследования, могли быть подтверждены или опровергнуты. Поскольку мы ставили задачу не только получить информацию о стилях принятия управленческих решений, но и определить чувствительность инструментария в условиях российской действительности, мы ограничились изучением доминирующих стилей (методика А. Роу предполагает определение как предпочтительного, т. е. доминирующего, так и избегаемого стиля).

После того как ответы респондентов были собраны в таблицу и подсчитано общее количество выборов, соответствующих тому или иному стилю, в нашем случае — когда определялся лишь доминирующий стиль принятия решений — находились стандартные отклонения сумм оценок по четырем столбцам по всему массиву наблюдений. Если для данного респондента сумма оказывалась больше, чем среднее по всей выборке плюс половина стандартного отклонения, то данный стиль считался предпочтительным (доминирующим) для респондента.

Собранные и обработанные таким образом данные позволили получить «профили принятия управленческих решений», каж-

---

<sup>5</sup> Конкурс проводится с 2010 г. Инициатором его проведения был доктор педагогических наук, главный редактор журнала «Директор школы» К. М. Ушаков. Идея состояла в том, чтобы собрать вместе директоров школ из разных регионов страны и дать им возможность заявить о себе, о своих проблемах и успехах, поделиться опытом и обсудить перспективы развития отечественной системы образования.

**Таблица 2. Вопросы анкеты А. Роу, оценивающие профессиональные и личные составляющие стиля принятия решений**

	Профессиональные	Личностные
1	Я ожидаю от моих сотрудников эффективности и скорости, точного исполнения приказов	Моя главная цель — статусное положение, быть лучшим
2	В моей работе я стремлюсь к практическим результатам, лучшим решениям	Мне нравится техническая работа, работа с людьми
3	При планировании я акцентирую внимание на текущих проблемах, на достижении целей	Я лучше всего общаюсь с другими один на один, в малой группе
4	При использовании информации я предпочитаю опираться на конкретные факты, широкий обзор конкретных мнений	Если есть возможность, то я стараюсь избежать длинных дебатов, незавершенной работы
5	Когда я сталкиваюсь с проблемой, я применяю проверенные подходы, ищу новые решения	Я особенно силен в запоминании дат, работе с людьми
6	Когда я не уверен, что делать, полагаюсь на интуицию, ищу факты, возможность компромисса	В обществе я обычно говорю с кем-то, обдумываю сказанное другими
7	Если время торопит, принимаю решение и действую быстро, следую выбранным приоритетам	Я хорошо запоминаю даты и факты, людей
8	Мне хорошо работается с теми, кто энергичен и амбициозен	Моя работа дает мне власть, признание
9	Мои решения обычно практичны и точны, учитывают потребности других	В условиях стресса я становлюсь беспокойным, забывчивым
10	Я не люблю терять контроль, следовать установкам	Другие находят меня агрессивным, дисциплинированным

дый из которых характеризовал частоту использования тех или иных способов принятия решений одной из трех групп руководителей школ. При этом на данном этапе исследования мы не соотносили индивидуальные стили той или иной группы директоров со средними результатами по региону (эта задача следующего этапа исследования), а пытались увидеть усредненную картину по регионам России.

На основании результатов онлайн-анкетирования мы проверили еще одно предположение. Условно разбив вопросы анкеты А. Роу на две группы, первая из которых дает характеристику стиля принятия решения директором как профессионалом, вторая — как личностью (табл. 2), мы оценили степень компромисса, на которую руководитель школы готов пойти в своей деятельности. Если в решениях, затрагивающих его профессиональные ха-

рактические, директор может подчиниться административному давлению сверху, то, согласно нашей гипотезе, решения, связанные с необходимостью поступиться личными принципами, принять не так просто. Смещение двух профилей друг относительно друга при их наложении (профессиональные и личностные характеристики директоров школ), показывает, в какой степени директора, принимая решения, готовы поступиться принципами. Это явление мы назвали административной аберрацией.

Первая группа результатов представляет собой статистический портрет директора школы: по России в целом и двум ее регионам. Вторая группа относится к характеристикам стиля принятия решений тремя категориями директоров: работающих в двух пилотных регионах и победителей профессионального конкурса «Директор школы». Третья группа результатов позволяет оценить применимость избранных инструментов для изучения стилей принятия решений, свойственных руководителям школ, и уточнить масштаб следующего этапа исследования.

## **6. Результаты исследования**

Общая численность директоров школ в России по состоянию на 2012/2013 учебный год составляет порядка 44,5 тыс. человек. На долю директоров негосударственных общеобразовательных учреждений приходится около 1,5% общей численности (697 человек); 60% директоров работают в сельских школах; 74,4% руководителей школ — женщины.

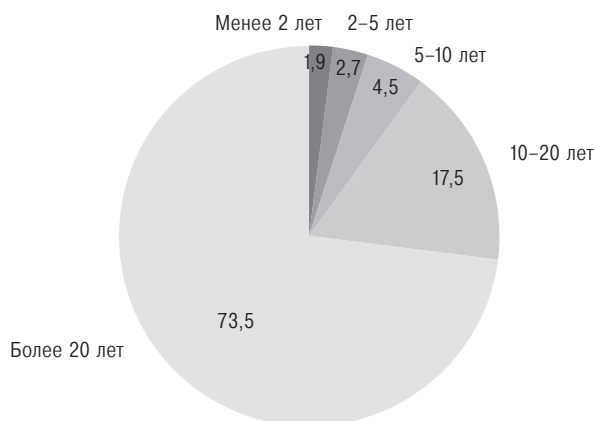
### **6.1. Статистический портрет российского директора школы**

Среднестатистический современный российский директор школы — это женщина 40–55 лет, которая работает в государственной школе, в большинстве случаев в сельской местности, на полную ставку, но с дополнительной педагогической нагрузкой, имеет первую квалификационную категорию, высшее педагогическое образование.

Большинство директоров имеют управленческий стаж более 20 лет и сохраняют свою должность, несмотря на серьезные изменения, произошедшие за это время в образовательной политике, организационно-финансовом статусе общеобразовательных учреждений, учителей и самого директора (рис. 2).

Процесс укрупнения школ, который идет сейчас в Москве и сопровождается ростом доходов директоров, пока не привел к увеличению числа администраторов, которые не совмещают директорство с работой в качестве учителя-предметника. Доля директоров московских школ, ежедневно входящих в класс в качестве учителя, остается высокой, она существенно выше, чем средняя по РФ и Красноярскому краю (рис. 3). Возможно, это свидетельствует об их убежденности в том, что директор должен сам принимать участие в модернизации образовательного процесса, задавая стандарты. Российский директор ориентирован

**Рис. 2. Структура численности директоров государственных школ по стажу работы (%)**



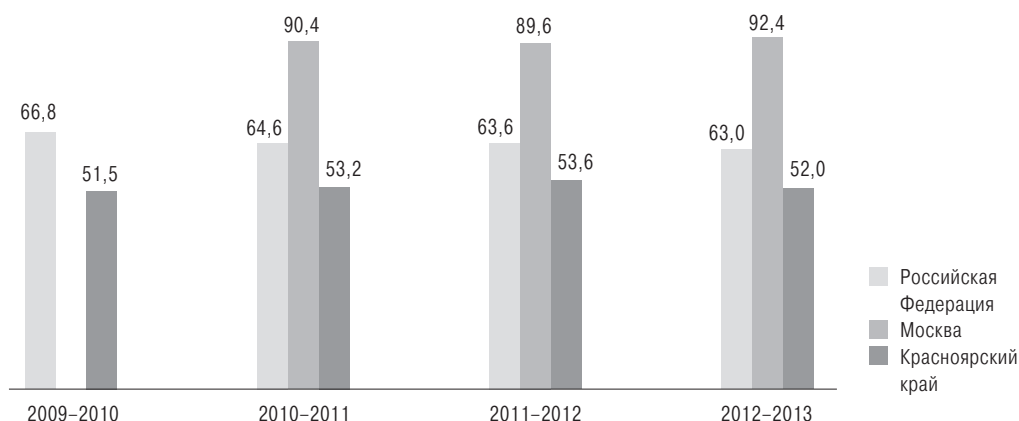
скорее «на образование», нежели на выполнение административно-управленческих функций, он, как любят у нас повторять, «учитель учителей». Чтобы проверить данную гипотезу, нужно организовать специальное исследование, сделав выборку по иным основаниям, получить результаты по директорам школ, различающихся по типу и виду, по численности учеников и т. д.

В качестве контекстных факторов, влияющих как на состав директорского корпуса, так и на представления об эффективности и результативности деятельности директоров, проанализированы нормативные и программно-целевые документы в области образования, разработанные в Красноярском крае, а также в Центральном и Юго-Западном округах Москвы. На основании этих документов можно сделать вывод о том, что уровень требований к профессиональной квалификации директора очень высок. В обоих регионах директоров назначают на должность по итогам конкурсного отбора, а результаты деятельности образовательного учреждения учитываются как при аттестации, так и при назначении стимулирующих выплат.

В Москве с 2013 г. действуют новые правила конкурсного отбора кандидатов на должности руководителей образовательных учреждений<sup>6</sup>. Назначение на должность возможно только по результатам конкурса, в котором участвовали не менее двух

<sup>6</sup> Распоряжение Департамента образования г. Москвы от 15 октября 2013 г. № 201р «Об утверждении Порядка подготовки решения о назначении на должность руководителей государственных образовательных организаций, реализующих программы общего образования, подведомственных Департаменту образования г. Москвы».

Рис. 3. Доля директоров государственных школ, имеющих внутреннее совместительство (%)



кандидатов. При этом кандидаты должны иметь весомый потенциал знаний в области образовательного менеджмента, опыт успешной деятельности в должности руководителя, способности к управлению учреждением в режимах стабильного функционирования и развития. Эффективным признается только тот руководитель, который явным образом осуществляет меры, направленные на обеспечение и стимулирование успешной деятельности работников образовательного учреждения.

В Красноярском крае требования, предъявляемые к профессиональной квалификации директора при приеме на работу и в период аттестации, также очень высоки. Назначение на должность<sup>7</sup> производится с учетом заключения подразделения по вопросам государственной службы и кадров администрации губернатора Красноярского края. Для оценки профессиональных и личностных качеств кандидатов могут использоваться групповые дискуссии, письменные тестовые испытания<sup>8</sup>, обсуждение подготовленной кандидатом концепции развития школы, индивидуальное собеседование с конкурсной комиссией. Кандидатов оценивают на основании следующих критериев: уровень деловой активности, наличие навыков тактического и/или стратегиче-

<sup>7</sup> Постановление администрации Красноярского края от 12 октября 2000 г. № 787-п «Об утверждении Положения об управлении краевыми государственными учреждениями».

<sup>8</sup> Содержат не менее 30 вопросов, обеспечивающих проверку знания кандидатами основ действующего гражданского, трудового, налогового, банковского законодательства; методов управления организацией, финансового аудита и планирования и т. д.

ского мышления, скорость адаптации в новых условиях, способность анализировать собственные возможности и выстраивать соответствующую линию поведения, умение прогнозировать развитие процессов.

Размер оклада руководителя образовательной организации в обоих регионах определяется в зависимости от средней заработной платы работников этих организаций. В Москве<sup>9</sup> размер оплаты труда директора ежегодно устанавливает начальник окружного управления Департамента образования города в соответствии с Рекомендациями по разработке системы оплаты труда работников государственных образовательных учреждений, с учетом персонального повышенного коэффициента, определяемого местом, которое школа заняла в общегородском рейтинге по итогам прошедшего учебного года. Для школ, которые входят в список Топ-400, величина коэффициента колеблется от 3,25 до 4. То есть заработная плата директора определяется как результат умножения средней заработной платы работников школы на соответствующий коэффициент. При этом законодательством предусмотрено представление руководителями образовательных организаций сведений о доходах, об имуществе и обязательствах имущественного характера.

Сопоставляя современные требования к квалификации директора со стороны государства с данными исследования, проведенного под руководством Л. И. Фишмана в 1995 г., можно заключить, что уровень требований за последние годы значительно вырос. Можно ли на этом основании утверждать, что и директора школ за этот период существенно изменились? Вряд ли можно уверенно выносить такое суждение, если большинство сегодняшних директоров занимают свою должность более 20 лет, а следовательно, принимали участие и в эмпирических исследованиях конца 90-х — начала 2000-х годов. Двадцать лет назад исследователи установили, что директора российских школ мало задумываются о целях управленческой деятельности:

«Говоря об общей модели управления образовательной системой, которой придерживаются респонденты, следует констатировать ее очевидную внутреннюю противоречивость. Это отчетливо проявляется в ответах на вопрос об основных целях управления школой. Менее четверти опрошенных руководителей считают своей целью “обеспечение достижения учениками определенных образовательных результатов”, примерно 44% считают, что предназначение управления состоит в “создании условий для осуществления образовательного процесса”, около 17% ориентированы на “создание благоприятного психологического кли-

<sup>9</sup> Постановление Правительства Москвы от 22 марта 2011 г. № 86-ПП «О проведении пилотного проекта по развитию общего образования в г. Москве».

мата в школе”, порядка 12% стремятся “удовлетворить интересы членов ученического коллектива”, при этом 3,5% респондентов ориентированы на “удовлетворение интересов членов педагогического коллектива”. Таким образом, четко осознают в качестве цели управленческой деятельности образовательные результаты меньшинство руководителей» [Фишман, 1995].

Итак, изменились ли профессиональные характеристики и ценности директоров школ? Как повлияли на них реформы и нововведения в сфере образования?

На рис. 4 представлены данные по стилям принятия решений тремя группами респондентов. Результаты со всей очевидностью показывают, что в практике работы и московских, и красноярских директоров доминирует директивный стиль принятия решений. Это означает, что руководители школ хотят достигать ощутимых результатов, доминируя над подчиненными. Они ориентированы на решение задач и предпочитают их решать, применяя самые простые организационные схемы и опираясь на минимальное количество необходимых данных.

Результаты выглядят не слишком оптимистично в плане реформаторского потенциала существующего в России директорского корпуса. И эти результаты аналогичны данным, полученным в Канаде, в провинции Нью-Брансуик. Там стили принятия решений, которых придерживаются директора школ, тоже оказались чрезвычайно устойчивыми и не изменились даже после трехлетней кампании по реформированию управления образованием.

Из этой картины резко выбиваются победители профессионального конкурса «Директор школы»: примерно 60% из них регулярно используют концептуальный стиль в практике управления школой. Может быть, именно по этой причине они и лучшие, а может быть, именно по этой причине около четверти финалистов конкурса за последние пять лет сменили место работы?

Директора, сочетающие концептуальный и аналитический стиль, вписываются в концепцию лидерства, т. е. для них продуцирование проблемной ситуации является нормой. Если руководитель использует стиль концептуальный, это означает, что решать проблемы высокой когнитивной сложности он пытается с опорой на коллектив, что весьма важно при проведении осмысленных преобразований существующей системы.

Большой части российских респондентов (см. рис. 4) присущ поведенческий стиль принятия решений. Такого типа директора ориентированы на людей, восприимчивы к предложениям, легки в коммуникации, дружелюбны, но не ставят в приоритеты решение задач высокой когнитивной сложности (неопределенности), что может тормозить развитие.

Согласуются с результатами канадского исследования и полученные нами данные, явно демонстрирующие иерархичность

## 6.2. Стили принятия решений руководителями образовательных организаций



Рис. 4. Профили стилей принятия решений директорами школ Красноярского края, г. Москвы и победителями профессионального конкурса «Директор школы» 2011–2013 гг. (по осям отложены доли доминирующих стилей принятия решений директорами школ каждой группы)

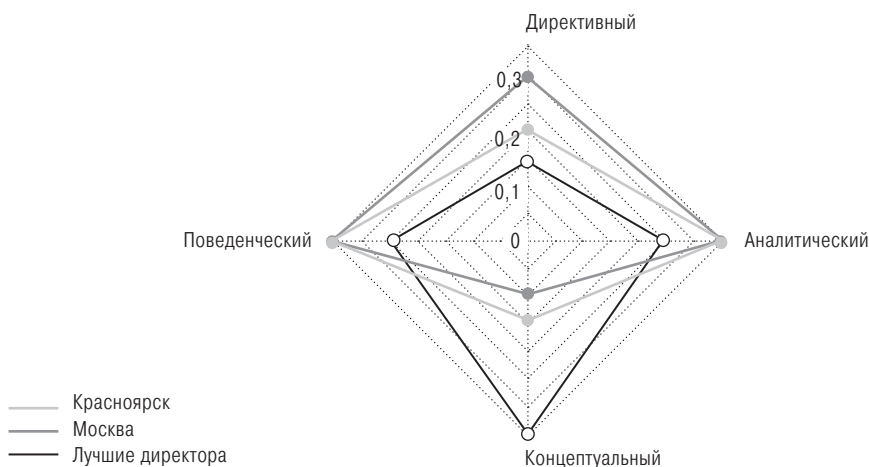
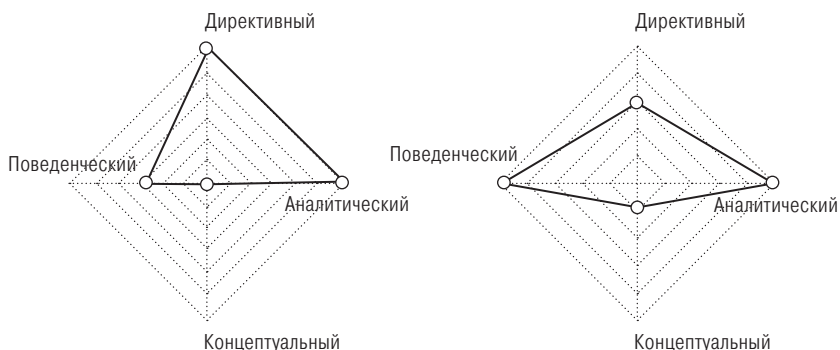


Рис. 5. Профили стилей принятия решений директорами школ г. Москвы (профессиональные и личные характеристики, по осям отложены доли доминирующих стилей принятия решений)

Стили, связанные с профессиональными характеристиками

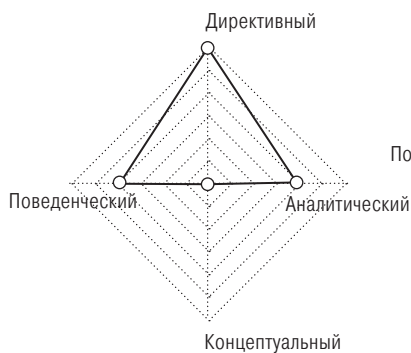
Стили, связанные с личностными характеристиками



нашей системы образования. Рисунки 5–7 иллюстрируют эффект административной aberrации. И если результаты опроса московских директоров и победителей конкурса «Директор школы» можно трактовать по-разному, то практически зеркальная картина, полученная нами в Красноярском крае, показывает, что ди-

Рис. 6. Профили стилей принятия решений директорами школ Красноярского края (профессиональные и личностные характеристики, по осям отложены доли доминирующих стилей принятия решений)

Стили, связанные с профессиональными характеристиками



Стили, связанные с личностными характеристиками

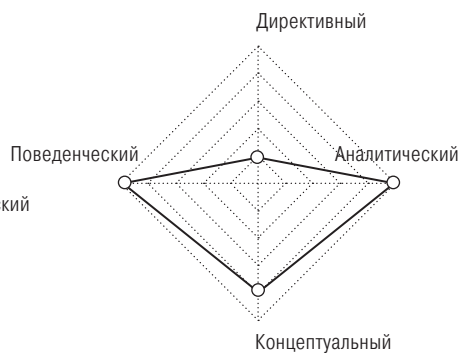
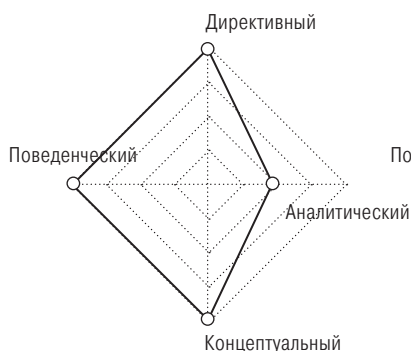
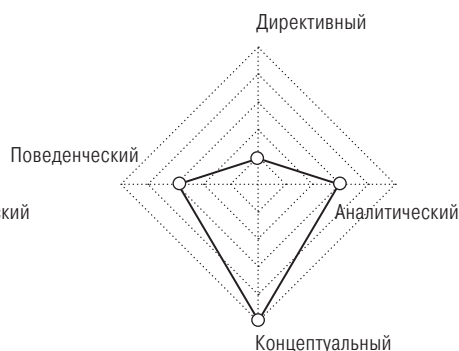


Рис. 7. Профили стилей принятия решений директорами — победителями профессионального конкурса «Директор школы» 2011–2013 гг. (профессиональные и личностные характеристики, по осям отложены доли доминирующих стилей принятия решений)

Стили, связанные с профессиональными характеристиками



Стили, связанные с личностными характеристиками



ректора образовательных учреждений этой территории, выполняющая распоряжения начальства, действуют почти всегда против своих личных установок. При таком антагонистическом противоречии между позицией руководителей отрасли в регионе и директорами подведомственных учреждений вряд ли можно рассчитывать на проведение каких-либо реформ сверху.

## 7. Будущее проекта

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что методика определения стилей принятия управленческих решений А. Роу применима для выявления типов поведения руководителей образовательных организаций в России.

Вместе с тем возникает целый ряд вопросов. Действительны ли выявленные в ходе пилотного исследования закономерности для других регионов? Полученные результаты характерны только для руководителей образовательных организаций, или менеджеры, работающие в других сферах деятельности, сталкиваются с такими же трудностями? Это планируется выяснить в ходе следующего этапа реализации проекта.

Запланировано опросить две группы респондентов. Первая — руководители школ, учащиеся которых в 2011 г. принимали участие в сравнительном исследовании качества образования TIMSS<sup>10</sup>. В результате появится возможность обнаружить связь между стилем принятия управленческих решений руководителями школ и образовательными достижениями учащихся, измеренными в TIMSS. На основании этих данных можно будет подтвердить или опровергнуть выводы, сделанные по результатам исследования, проведенного компанией «МакКинзи» [Барбер, Муршед, 2008], о том, что фактор грамотного школьного управления наряду с отличным преподаванием играет ведущую роль в достижении учащимися высоких образовательных результатов.

Вторая группа — руководители 200 школ одного региона в каждом из семи федеральных округов. В выборку вошли Краснодарский, Ставропольский, Пермский и Хабаровский края, Ярославская, Новосибирская, Самарская области и два округа Санкт-Петербурга.

Особенность выборки второго этапа исследования состоит в том, что в ней выделены группы руководителей школ разных типов и видов: лицеев, гимназий, школ с углубленным изучением отдельных предметов; городских и сельских; начальных, основных, средних; автономных, бюджетных, казенных учреждений, различающихся по количеству классов-комплектов (до 4, 5–11, 12–22, 23 и более).

Наконец, планируется провести сопоставительный анализ стилей принятия решений среднестатистического директора школы в каждом из семи регионов между собой, с финалиста-

---

<sup>10</sup> TIMSS — Trends in Mathematics and Science Study. Целью данного исследования является сравнительная оценка общеобразовательной подготовки учащихся средней школы по математике и естественному в странах с разными системами образования, выявление особенностей образовательных систем, определяющих разные уровни достижения учащихся. В 2011 г. в исследовании приняли участие более 60 стран мира. В выборку вошли 210 школ из 42 регионов РФ.

ми конкурса «Директор школы 2011–2013», а также с российскими менеджерами, работающими в других сферах деятельности<sup>11</sup>.

Еще одна задача, которую планируется решить, — это проверка рабочих гипотез, сформулированных в ходе проведения фокус-групп с руководителями образовательных организаций этих регионов.

В результате проведения планируемого исследования мы рассчитываем подтвердить гипотезу, что существующие региональные различия обуславливают невозможность создания в России единой системы управления изменениями, возможно лишь общее рамочное регулирование. А это значит, что необходимо запустить процесс развития вариативности системы подготовки, переподготовки, повышения квалификации и профессионального развития управленческого корпуса образовательных организаций. Только такого рода действия в сочетании с мерами, направленными на гуманизацию и демократизацию управления системой, могут стать предпосылками для продолжения и успешного завершения модернизации системы образования.

## Литература

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.
2. Гришина И. В. Профессиональная компетентность директора школы: теория и практика формирования. СПб., 2004.
3. Корнилова Т. А. Психолого-акмеологические детерминанты профессионально-личностного развития директора школы. Ростов н/Д, 2009.
4. Кричевский В. Ю. Профессия — директор школы. СПб.: СПбАППО, 2004.
5. Лесина Л. А. Лидерство в образовании: социологический анализ. Екатеринбург, 2002.
6. Mann D., Бриллер В. Школьные администраторы России глазами американских исследователей // Директор школы. 1996. № 1. С. 12–20; № 2. С. 14–22; № 3. С. 33–38; № 4. С. 22–25.
7. Психология стилей управленческих решений. Ярославль: Открытое общество, 2003.
8. Совершенствуя систему школьного руководства // Вестник международных организаций. 2008. № 2. С. 57–63 [http://iorj.hse.ru/data/2011/01/28/1208977766/school\\_ryk.pdf](http://iorj.hse.ru/data/2011/01/28/1208977766/school_ryk.pdf)
9. Сторчак Н. В. Современные международные исследования лидерства в школьном образовании // Человек и образование. 2012. № 3. С. 153–156.
10. Филинов Н. Б. Разработка и принятие управленческих решений. М.: ИНФРА-М, 2009.

<sup>11</sup> Такое исследование проводится в настоящее время группой научных сотрудников факультета менеджмента НИУ ВШЭ. Руководитель — декан факультета Н. Б. Филинов.

11. Фишман Л. И. Модель образовательного менеджмента в России: ценности и стереотипы. Казань: ИПП ПО РАО; Самара: СамГПУ—СИПКРО, 1997.
12. Фишман Л. И. Современный директор: профессиональные ценности и стереотипы // Директор школы. 1999. № 5. С. 20–27; № 6. С. 8–14.
13. Williams R. B. (2006) Leadership for School Reform: Do Principal Decision-Making Styles Reflect a Collaborative Approach? // Canadian Journal of Educational Administration and Policy. No 53. P. 1–22 [http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf\\_files/williams.pdf](http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/williams.pdf)

## Decision-Making Styles of Russian School Principals

### Anatoly Kasprzhak

Candidate of Sciences in Pedagogy, Director, Center of Leadership Development in Education, Institute of Education, National Research University—Higher School of Economics. E-mail: agkasprzhak@hse.ru

Authors

### Nadezhda Bysik

Research Fellow, Center of Leadership Development in Education, Institute of Education, National Research University—Higher School of Economics. E-mail: nbysik@hse.ru

Address: 16 Potapovskiy lane, 101000, Moscow, Russian Federation.

In this article, we discuss the results of a pilot project implemented in 2013–2014 within the frame of the Asia Leadership Project international comparative study, which continues research of school leadership in Europe and America started in 2006–2008. Apart from Russia, the pilot project also involved Australia, Hong Kong, Indonesia, Malaysia, and Singapore. Having analyzed statistical reports on the Russian Federation as a whole, as well as on Moscow and Krasnoyarsk Krai in particular, we created a picture of an average school principal and identified their specific features across the regions (age, gender, years of experience, competencies, etc). Upon investigation of decision-making styles (A. Rowe's Decision Style Inventory) used by school principals in Moscow and Krasnoyarsk and by award winners in the School Principal professional competition, we found out that contextual factors, personal and professional attitudes of a school principal have considerable effects on the school leadership style. The paper also gives an insight into the changes in school leadership styles in the recent decades, managerial methods used by Russian school principals, similarities and differences between school leadership practices in Russia and Canada. As it turned out, the directive decision-making style prevails in practices of both Moscow and Krasnoyarsk Krai school principals. The same style, which discourages efficient interaction between school administrators and teachers, is largely adopted by Canadian school principals even after education reforms implemented in the country. Meaningfully different results were demonstrated by the sample consisting of school principals who had won in the professional competition: about 60 % among them use the conceptual school leadership style on a regular basis. Finally, we describe the conception and design of a large-scale study of the issues in question which is scheduled for future.

Abstract

school principals, professional competencies, personal characteristics, school leadership, decision-making styles.

Key words

Barber M., Mourshed M. (2008) Kak dobitya stabilno vysokogo kachestva obucheniya v shkolakh. Uroki analiza luchshikh system shkolnogo obrazovaniya mira [How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top]. *Voprosy obrazovaniya*, no 3, pp. 7–60.

Key words

Filinov N. (2009) *Razrabotka i prinyatiye upravlencheskikh resheniy* [Development and Implementation of Managerial Decisions]. Moscow: INFRA-M.

Fishman L. (1997) *Model sovremennogo menedzhmenta v Rossii: tsennosti i stereotipy* [The Russian Model of Modern Management: Values and Stereotypes]. Kazan: Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education, Russian Academy of Education; Samara: Samara State Pedagogical

- University—Samara Regional Institute of Advanced Professional Training and Retraining for Educators.
- Fishman L. (1999) Sovremenny direktor: professionalnye tsennosti i stereotypy [Contemporary School Principal: Professional Values and Stereotypes]. *Direktor shkoly*, no 5, pp. 20–27; no 6, pp. 8–14.
- Grishina I. (2004) *Professionalnaya kompetentnost direktora shkoly: teoriya i praktika formirovaniya* [School Principal's Professional Competence: Theory and Practice of Development]. Saint Petersburg.
- Kornilova T. (2009) *Psikhologo-akmeologicheskiye determinanty professionalno-lichnostnogo razvitiya direktora shkoly* [Psychological and Acmeological Determinants of School Principal's Professional and Personal Development]. Rostov-on-Don.
- Krichevskiy V. (2004) *Professiya — direktor shkoly* [Profession of School Principal]. Saint Petersburg: Saint Petersburg Academy of Postgradual Pedagogical Education.
- Lesina L. (2002) *Liderstvo v obrazovanii: sotsiologicheskiy analiz* [Leadership in Education: Sociological Analysis]. Yekaterinburg.
- Mann D., Briller V. (1996) Shkolnye administratory Rossii glazami amerikanskikh issledovateley [School Administrators in Russia through the Eyes of American Researchers]. *Direktor shkoly*, no 1, pp. 12–20; no 2, pp. 14–22; no 3, pp. 33–38; no 4, pp. 22–25.
- Otkrytoye obshchestvo (2003) *Psikhologiya stiley upravlencheskikh resheniy* [Psychology of Management Decision-Making Styles]. Yaroslavl.
- Sovershenstvuya sistemu shkolnogo rukovodstva [Improving the School Administration System]. *Vestnik mezhdunarodnykh organizatsiy*, no 2, pp. 57–63. Available at: [http://iorj.hse.ru/data/2011/01/28/1208977766/school\\_ryk.pdf](http://iorj.hse.ru/data/2011/01/28/1208977766/school_ryk.pdf) (accessed 10 November 2014).
- Storchak N. (2012) Sovremennye mezhdunarodnye issledovaniya liderstva v shkolnom obrazovanii [Modern International Leadership Systems in School Education]. *Chelovek i obrazovaniye*, no 3, pp. 153–156.
- Williams R.B. (2006) Leadership for School Reform: Do Principal Decision-Making Styles reflect a Collaborative Approach? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, no 53. P. 1–22. Available at: [http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf\\_files/williams.pdf](http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/williams.pdf) (accessed 10 November 2014).